



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Atividade lúdica livre na Educação Infantil: Que brincadeira é essa?

Anne Rangel Peleja de Carvalho

Brasília

Dezembro de 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Anne Rangel Peleja de Carvalho

Atividade lúdica livre na Educação Infantil: Que brincadeira é essa?

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do diploma de Licenciado em
Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade
de Educação da Universidade de Brasília.

Orientação da Professora Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton.

Brasília

Dezembro de 2014

TERMO DE APROVAÇÃO

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton
Depto. de Métodos e Técnicas – Faculdade de Educação – UnB
Presidente da Comissão

Profa. Dra. Fernanda Müller
Depto. de Métodos e Técnicas – Faculdade de Educação – UnB
Membro da Comissão

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto
Depto. de Psicologia Escola – Instituto de Psicologia – UnB
Membro da Comissão

Profa. Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz
Depto. de Teoria e Fundamentos – Faculdade de Educação – UnB
Suplente da Comissão

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todas as crianças que estão na Educação Infantil, que tenham profissionais competentes que amem seu trabalho para lhes apresentar esse mundo potencialmente belo em que vivemos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, aos meus pais, Paulo e Eliane que me deram a oportunidade e ferramentas necessárias para eu estar em uma Universidade conceituada fazendo um curso que foi da minha escolha com a maior competência possível.

Todo o apoio e carinho de minhas irmãs, Aline e Alice, que se preocuparam em perguntar como é estar nesse universo de pesquisas e livros, por terem aguentado tantas conversas de assuntos que de nada entendiam. Obrigada principalmente por perceberem o quanto me entusiasmei e encontrei alegria em ser Pedagoga.

Por todas as horas de conversas e conselhos que foram dados com muito amor por minha avozinha Ana, essas conversas inspiraram e ainda inspiram toda minha conduta de estudante e agora também como profissional, ela nunca entenderá o quanto foi importante para mim.

Meu avô Hermes e todos os meus tios e tias, e aos meus primos que ficaram muito alegres desde que comecei meus estudos na UnB, a alegria de vocês foi uma injeção de animo quando estava demasiadamente atarefada e sentia que tinha mais atividades para fazer do que tempo para concluí-las.

Um agradecimento carinhoso a todos os professores que participaram da minha formação, Marisete Barros e Andrea Labate por me darem minha primeira oportunidade profissional em um ambiente de muita união e com um carinho e responsabilidades genuíno as crianças, foi com essa experiência que tive certeza que escolhi corretamente meu caminho na Pedagogia.

Em especial a minha orientadora Maria Fernanda Farah Cavaton, pela paciência e entusiasmo com que tratou todo assunto da Educação Infantil e me contagiou com o interesse por essa área sempre oferecendo relatos pessoais, novas perspectivas e um sincero interesse pelas contribuições que pude dar como aluna.

RESUMO

Nosso objetivo é descrever e analisar as atividades lúdicas livres da criança de cinco anos observando a formação de grupos e assuntos abordados, bem como a liderança, protagonismo e utilização de regras na brincadeira. Consideramos que o ser humano se constitui socialmente, portanto, a brincadeira é um laboratório de experiências no qual a criança procura interpretar e internalizar papéis sociais e culturais. O contexto é uma sala de aula da educação infantil, de uma região administrativa do Distrito Federal cujos participantes são crianças de cinco anos de uma turma do Jardim 2. As atividades pedagógicas foram gravadas em vídeo em quatro sessões de uma hora em sala de aula. O instrumento utilizado nesta pesquisa de abordagem qualitativa é o protocolo de observação. Após a transcrição dos vídeos, observamos, resumizamos cada um e recortamos os episódios significativos em que os participantes brincam livremente após terminar a atividade pedagógica dada pela professora. Os resultados nos mostraram que a realidade em que vive a criança é o tema recorrente para servir de orientação para a atividade lúdica livre, assim como regras de comportamento são automaticamente seguidas de acordo com o papel social escolhido para ser protagonizado e nas interações entre pares, essas regras surgiram no decorrer da brincadeira. Dessa forma percebemos que o brincar faz parte do desenvolvimento da criança, serve como parâmetro de aprendizagem ao professor, e permite à criança fazer suas próprias descobertas.

Palavras chaves: Atividade lúdica livre, brincadeira, criança pequena, Educação Infantil, interação entre pares.

ABSTRACT

Our goal is to describe and analyze the free play activities of five year old watching the formation of groups and issues addressed, the leadership role and use of rules in play. We believe that the human being is socially, so the play is an experience laboratory in which the child tries to interpret and internalize social and cultural roles. The context is a classroom of early childhood education in an administrative region of the Federal District whose participants are children under five years of a class in the kindergarten. The pedagogical activities were videotaped in four one-hour sessions in the classroom. The instrument used in this qualitative study is the observation protocol. After transcription of videos, observe, summarize each and cut out the significant episodes in which participants play freely after finishing the pedagogical activity given by the teacher. The results showed us that the reality in which the child lives is the recurring theme as a guideline for the free play activity, as well as rules of behavior are automatically followed according to the social role chosen to be played and in peer interactions, these rules have emerged in the course of play. Thus we see that the play is part of child development, serves as the teacher learning parameter, and allows the child to make their own discoveries.

Keywords: free playful activity, play, toddler, early childhood education, peer interaction.

DEDICATÓRIA	4
AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
APRESENTAÇÃO	10
MEMORIAL	11
1. INTRODUÇÃO	14
2. ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
2.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	14
2.2. PRÁTICAS	18
2.3. A CRIANÇA	19
2.4. CRIANÇA E CULTURA DE PARES	20
2.5. BRINCADEIRA	21
2.5.1. Utilização de regras na brincadeira	24
2.5.2. Protagonismo	23
2.5.3. Liderança	25
3. METODOLOGIA	26
3.1. CONTEXTO DE PESQUISA	25
3.2. PARTICIPANTES	25
3.3. INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE PESQUISA	26
3.4. PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	27
3.5. ANÁLISE DE DADOS	27
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	28
4.1. SESSÃO 1	28
4.1.1. Resumo da Sessão 1	28
4.1.2. Resultados do primeiro objetivo	29
4.1.3. Resultados do segundo objetivo	30
4.1.4. Conclusão	30
4.2. SESSÃO 2	31
4.2.1. Resumo da Sessão 2	31
4.2.2. Resultados do primeiro objetivo	31
4.2.3. Resultados do segundo objetivo	32
4.2.4. Conclusão	33
4.3. SESSÃO 3	33

4.3.1. Resumo da Sessão 3	33
4.3.2. Resultados do primeiro objetivo	34
4.3.3. Resultados do segundo objetivo	35
4.3.4. Conclusão	35
4.4. SESSÃO 4	35
4.4.1. Resumo da Sessão 4	35
4.4.2. Resultados do primeiro objetivo	36
4.4.3. Resultados do segundo objetivo	37
4.4.4. Conclusão	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
6. ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS FUTURAS	41
7. REFERÊNCIAS	43

APRESENTAÇÃO

Neste estudo exploramos o tema brincadeira entre pares com crianças de cinco anos, sem a intervenção do adulto. O momento da atividade lúdica livre é a oportunidade que a criança tem de experimentar e demonstrar papéis sociais que estão expostos no dia a dia, sem a intervenção do professor, essa demonstração se torna mais fiel a interpretação própria da criança, uma vez que não está em uma atividade dirigida pelo adulto.

Esta monografia esta estruturada em três partes:

Parte I, trazemos o memorial com nosso percurso acadêmico no qual percebemos nossa formação de Pedagoga e também nossa motivação para estudar a brincadeira na Educação Infantil.

Parte II, exprimimos nossa monografia propriamente dita em que está dividida em cinco capítulos: inicialmente introduzimos as justificativas como construímos a problemática de nossa pesquisa, apresentando os motivos que nos levaram a querer entender esse tema gerando o objetivo geral e os específicos. Capítulo II, As Atividades Lúdicas na Educação Infantil, apresentamos o aporte teórico desenvolvendo a Educação Infantil no Brasil, desenvolvimento da criança pequena, a cultura de pares e a brincadeira. No próximo capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos na abordagem da pesquisa qualitativa mostrando o contexto da escola, os participantes e a utilização da observação na obtenção de dados. Nos capítulos finais apresentamos e discutimos os dados obtidos e concluimos o trabalho respectivamente.

Parte III, expressamos nossas aspirações profissionais e acadêmicas futuras.

PARTE I
MEMORIAL

Sou a mais velha entre três crianças que meus pais tiveram e sempre fui encorajada a me relacionar com elas na brincadeira de faz de conta, onde tínhamos um quadro negro e giz. O cenário consistia em sempre estar no papel de professora com minhas duas irmãs como alunas, e quando aprendi a ler passou ser minha a função de contar a história antes de dormir do enorme livro de contos de fada.

Depois na escola, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, estive envolvida em ajudar meus colegas a estudar, seja colocada em dupla com algum colega que tinha dificuldades de aprendizado, seja formando grupo de estudo e indo para escola em horário contrário para monitorias.

Dessa forma a escolha para a área de Educação na hora de prestar vestibular estava certa, fazendo pesquisas e testes vocacionais, cheguei a Pedagogia, pois não queria simplesmente aprender uma matéria e poder lecionar sobre ela, meu interesse englobava todo o mundo da Educação, desde a sala de aula a sala do diretor.

Uma vez dentro da Pedagogia precisei refinar minha área de interesse, demorei um pouco para chegar a Educação Infantil, precisei passar pelo projeto de Orientação Vocacional Profissional, do qual gostei, mas não me identifiquei, para entender que precisaria ir mais a fundo para descobrir uma área específica que me intrigasse a ponto de ter minha total dedicação.

Após reflexão, e pensando no motivo de escolher Pedagogia como graduação, percebi que as matérias que mais gostei eram relacionadas mais especificamente ao desenvolvimento humano e processos de aprendizagem, portando escolhi seguir pelo caminho da Educação Infantil, coincidentemente recebi um convite para estagiar em uma sala de Educação Infantil em uma escola privada do Plano Piloto e a prática serviu para confirmar e experimentar o que queria me aprofundar teoricamente.

PARTE II

ATIVIDADE LÚDICA LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE BRINCADEIRA É ESSA?

1. INTRODUÇÃO

Consideramos, para este estudo, que a atividade lúdica livre é o momento em que as crianças brincam entre elas sem a intervenção de um adulto. Partindo do pressuposto que as crianças aprendem umas com as outras, e se tratando das pequenas, os processos de socialização desencadeados no contexto escolar são fundamentais para a construção de conhecimento e, por conseguinte, de desenvolvimento infantil.

Apesar do adulto não ser o foco deste trabalho, porque enfocamos as interações criança-criança, ele é importante no desenvolvimento infantil. Ele apresenta os modelos sociais essenciais para as imitações das crianças em sua construção do ser humano, além de disponibilizar os espaços, as ferramentas e os materiais para que se desenvolvam várias brincadeiras nos contextos culturais em que vivem (VIGOTSKI, 1998; ELKONIN, 2009)

Na escola, há a preocupação em adiantar conteúdos em vez de atividades concretas com as crianças, como lidar com conflitos, negociação entre outras estratégias sociais. Como a criança ainda está construindo o saber lidar com emoções e comportamentos sociais, na atividade lúdica livre ela pode demonstrar o que aprende no dia a dia e experimentar outros comportamentos que não o dela. Portanto, a Educação Infantil é um espaço onde permite que a criança se socialize, um laboratório de comportamentos, além de ser um locus privilegiado de aprendizagens gerando desenvolvimento.

Esse tema de pesquisa surgiu a partir de nossa experiência em sala de aula, enquanto auxiliar de uma sala de maternal, crianças de dois anos de idade. Como auxiliar, a professora da sala nos incentivava a cuidar das crianças em momentos livres, porque considerava ser importante entender de brincadeira para a nossa formação pedagógica. Além disso, participamos de várias discussões sobre o “brincar na escola”, na Universidade. Esses dois momentos geraram as seguintes questões de pesquisa: entender como as crianças brincam; descobrir quais são os aprendizados com essa ação. Para respondê-las, elaboramos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: descrever e analisar as atividades lúdicas livres das crianças em sala de aula da Educação Infantil.

Objetivos específicos:

- a) Observar a formação de grupos de brincadeira.
- b) Descrever os assuntos abordados pelas crianças.

2 AS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O entendimento sobre a infância como um período diferenciado da vida adulta tem cerca de duzentos anos de história. Antes disso, crianças nada mais eram do que adultos menores, menos inteligentes e habilidosos, independente da classe social em que estivesse. (MELLO, 2007). Atualmente, no Brasil, nosso conhecimento acerca da infância abrange bem mais do que o âmbito separação ser adulto-criança, sendo assim apresentaremos, resumidamente, um percurso histórico do atendimento escolar da criança pequena.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Se, hoje, a função primordial da educação infantil é um binômio indissociável entre o cuidar e o educar (BRASIL, 1998; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011), nem sempre foi assim. Desde o império que o Estado não se responsabilizava pela educação das crianças, não tendo escolas nem currículo específico para essa faixa etária.

Em 1874 existia a instituição Casa dos Expostos, onde ficavam as crianças abandonadas. As primeiras iniciativas voltadas às crianças partiram de higienistas devido ao alto índice de mortalidade infantil (KRAMER, 1995). Em 1875 e 1877 foram criados os primeiros jardins de infância no Brasil por parte de iniciativa privada, nessa época houve muita discussão acerca da escolaridade precoce (OLIVEIRA, 2002). E, desde então, a diferença social estava implementada, crianças de classes baixas não recebiam educação e sim cuidados assistencialistas, principalmente devido ao Governo separar o cuidar do educar (DIDONET, 2002).

Ainda considerando esse trabalho de forma assistencialista, creches eram destinadas às crianças abandonadas, principalmente aos filhos de escravos depois da abolição, com a função de ser uma instituição que as amparasse. Discutia-se que uma vez que essas creches foram criadas para assistir crianças órfãs e carentes então deveriam ser cuidadas por instituições de caridade, não pelo Estado (OLIVEIRA, 2002).

Em 1908 a primeira creche popular foi implementada com o intuito de atender crianças de até dois anos filhos de operários para que tivessem onde ficar durante o período de trabalho dos pais (OLIVEIRA, 2002).

E em 1930, Decreto nº 10.402 criaria o Ministério da Educação e Saúde Pública com fragmentos do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, mas o cuidado a criança pequena continua assistencialista (KRAMER, 1995).

Após o golpe de 1964, o Estado demonstrou certo interesse no âmbito educacional para com as crianças de 0-6 anos. O discurso oficial era colocar a Educação Infantil como a panaceia do fracasso escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, configurando-se, assim, função compensatória. Entretanto, a atenção que crianças de 0-6 anos recebiam do Estado continuava a fornecer atendimentos médicos, alimentício e assistencial (KRAMER, 1995).

No período pós-militar, entre os anos 1985 e 1986, políticos começaram a colocar a discussão sobre a creche em suas campanhas eleitorais. Ainda com caráter assistencialista, afirmavam que a responsabilidade para com as crianças não dizia respeito somente às mulheres ou à família, mas também, às empresas e ao Estado (OLIVEIRA, 2002).

Com as eleições diretas e o Congresso Constituinte se consegue o direito a educação para todos, creches e pré-escolas sendo dever do Estado, confirmado na Constituição de 1988 e especificado em 1990 com Estatuto da Criança e do Adolescente (KRAMER, 1995; OLIVEIRA, 2002).

No decorrer dos anos dois documentos, até hoje centrais, foram de suma importância na proteção da infância e a garantia de educação e cuidados para a criança, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), que sinalizaram o dever do Estado em oferecer a Educação Infantil em instituições próprias.

É na Constituição 1988 onde pela primeira vez se faz referência a direitos específicos das crianças que não sejam aqueles acerca do âmbito do Direito da Família. Primeira vez também, com o artigo 208, inciso IV, que coloca o Estado responsável pelo atendimento da criança de 0-6 anos, hoje 0-5 anos (BRASIL, 2006; FERREIRA, ROSEMBERG, CAMPOS, 1995).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem legitimar ações que foram tomadas pelas iniciativas privadas desde 1875, legitima a educação pré-primária responsável

por crianças até cinco anos, ainda diferenciando creche, crianças de zero a três anos, e pré-escola, quatro a cinco anos (BRASIL, 2006). Corrobora também a iniciativa, inclusive estimulando, empresas a disponibilizarem creches para as funcionárias que tivessem crianças que se adequassem a faixa etária (FERREIRA; ROSEMBERG; CAMPOS, 1995).

Observado a historiografia da Educação Infantil no Brasil, fica claro que as tentativas de incitar a discussão sobre a infância se esbarravam na divisão assistencialista para as creches e a educação para a pré-escola. Tanto que isso é evidenciado pelo fato das creches serem vinculadas a Secretarias do Bem-Estar Social e não às Secretarias de Educação (SPADA, 2007).

Com a LDBEN sinaliza-se a preocupação com a formação do ser humano quando começa a transferência das creches e pré-escolas do Ministério da Saúde para o Ministério da Educação. Segundo Didonet (2002), é importante um programa para essa faixa etária que seja baseado em três setores, assistência, educação e saúde. Levando-se em conta que as crianças se constituem como tal, desenvolvendo-se física e socialmente e, desde cedo, formam sua personalidade e sua compreensão do mundo.

Ainda com LDBEN e sua atualização (BRASIL, 2013) é também garantida obrigatoriedade e gratuidade às crianças pré-escolares. Assim, com todo esse avanço da legislação são quebradas as diferenciações entre: creche e jardim de infância; iniciativas privada e pública sobre serviços prestados às crianças de classes baixas, voltadas ao atendimento assistencialista, e às crianças de classes privilegiadas, preparação prévia para o Ensino Fundamental. Porque hoje queremos a toda criança, sem distinção, os binômios indissociáveis como: cuidado e educação; socialização e proteção à infância (KRAMER, 1995; DIDONET, 2002; OLIVEIRA, 2002). “Diante disso, a luta de todos nós que nos preocupamos com a cidadania dos pequenos se torna uma luta pelo direito à infância”, (MELLO, 2007, p. 18).

Desse modo, ao se discutir o trabalho pedagógico necessário a essa unidade de cuidado e educação é preciso considerar que as crianças da Educação Infantil precisam além de processos de interações sociais e culturais para desenvolver suas linguagens gestuais, orais e gráficas, exercitar seus movimentos, ter hábitos alimentares saudáveis, elas demandam também de afetividade e contato humano (KUHLMANN, 2003, WALLON, 2005, VIGOTSKI, 1987).

2.2 PRÁTICAS

O professor na educação infantil pode incentivar e proporcionar atividades que favoreçam o exercício da cidadania, oferecendo às crianças pequenas a oportunidade de realizar escolhas ao longo do processo de aprendizagem, para desenvolver senso de responsabilidade e capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, tornando-se um sujeito ativo do próprio desenvolvimento. “Assim, o papel do professor é mediar e também acrescentar algo ao que é dado inicialmente, como forma de enriquecer o trabalho e suscitar discussões” (MOURA; VASCONCELOS, 2011, p. 62).

Por ser assim, ativa no seu processo de aprendizado, a criança facilita o aprender por aquilo que se gosta. Freire (1983) mostra a autonomia da criança em sua prática, quando juntos decidem as ações para o dia a dia em sala na escola, e quando explora o interesse das crianças para ensinar conceitos e regras da vida em sociedade e da vida escolar. Além disso, a autora diz que seu planejamento é flexível e atento as demandas do cotidiano e curiosidade das crianças.

Ainda, segundo Freire (1983), quando a criança encontra-se em fase egocêntrica, não se colocando no lugar do outro, a roda de conversa se constitui em um momento em que as possibilita conhecer os colegas, exercitar as interações com os componentes em sala de aula. Portanto, um momento para o professor agir como coordenador da conversa, problematizando questões, valorizando a individualidade mesmo demonstrando importância no grupo.

Já no jogo simbólico, o faz de conta, que aqui nesse trabalho utilizaremos a atividade lúdica livre, é um momento de desenvolver e construir representações relativas à realidade, utilizando papéis sociais e, por consequência, as regras neles inerentes, mesmo não sendo previamente combinados. A princípio usando o objeto concreto e depois sem ele, a partir do desenvolvimento da interiorização desses símbolos, ou seja, na ação significativa que o pensamento se desenvolve (FREIRE, 1983).

Ainda hoje discutimos as funções da educação infantil, a mesma dicotomia levantada pela História desde 1875, a distinção do cuidar assistencialista de crianças de classes baixas e a educação das classes privilegiadas (DIDONET, 2002; OLIVEIRA, 2002).

Dessa forma, as práticas educativas vigentes na escola da infância podem ser empobrecidas devido a preocupação em garantir a antecipação de aprendizagens próprias da escola de Ensino Fundamental, tirando a importância das associações e do desenvolvimento infantil típicas dessa época de ser somente criança, esquecendo-se que antes de qualquer coisa ela precisa aprender a ser humano, e isso só ocorre socialmente, com as interações em pares e de mais experiência (MELLO, 2007).

É da responsabilidade do professor criar condições para a criança desenvolver qualidades humanas, “a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste” (MELLO, 2007, p. 7), qualidades essas que não são naturais mas são típicas dos seres humanos, por isso a necessidade das relações socioculturais, para o desenvolvimento de personalidade, atenção, percepções, sentimentos, pensamento, imaginação, memória, fala.

2.3 A CRIANÇA

A criança se desenvolve na interação e na troca de experiências com o outro e, dessa forma, estabelecem-se vínculos, criam-se regras e saberes. O brincar é um precursor do desenvolvimento e autonomia da criança, pois proporciona o exercício de habilidades como a atenção, a imaginação, a memória, além de ser a ferramenta de socialização por meio da interação e da utilização de regras e representações de papéis sociais (MOURA; VASCONCELOS, 2011).

É desse modo que o professor medeia e proporciona trocas de experiências e atividades que revelam e instigam as habilidades necessárias para a criança ter um processo de desenvolvimento otimizado. Para tal, o professor precisa ter conhecimento de como explorar as capacidades da criança, porque “cada estágio do desenvolvimento mental é caracterizado por uma relação dominante da criança para com seu meio, por uma atividade dominante àquele dado estágio” (LEONTIEV¹, apud ELKONIN, 2012, p. 155).

Assim podemos distinguir quatro desses estágios que podem ocorrer simultaneamente onde um necessariamente não anula o outro (ELKONIN, 2012):

- 1- Atividade dominante sendo o contato emocional direto com o adulto;
- 2- Manipulação de objetos com o adulto como fonte de significações, momento em que a criança desenvolve formas verbais de comunicação com adultos;

¹ LEONTIEV, A. N. Problemy razvitiya psikhii. 2. ed. Moscow: Mysl', 1965.

- 3- A brincadeira como desencadeadora das relações humanas, a brincadeira lúdica livre como laboratório da atividade humana;
- 4- A atividade de aprendizagem formal.

É importante o professor não limitar a criança em seus estágios e ao mesmo tempo não apressar a criança a desenvolver características de estágios que seus processos psicológicos não estejam preparados à alcançar (MELLO, 2007).

2.4 CRIANÇA E CULTURA DE PARES

Considerando a escola de educação infantil como o local privilegiado para alimentar e revelar processos de interação social entre as crianças em especial na atividade lúdica livre, tendo liberdade de ação, comungando com nosso objetivo de observar o processo de brincar da criança.

Para a criança pequena, na Educação Infantil, a atividade mais utilizada é lúdica, de brincar o faz de conta (ELKONIN, 2012) em sala de aula podemos aproveitar esse ato de brincar para aprender (BARBATO, 2008). Enfatizamos ainda que esta forma de a criança aprender o objeto escolar cultural amplia a compreensão, a ação e a modificação ativa do objeto com a participação e a troca de experiências com o outro – em interação com as outras crianças e o professor – pelos modos de comunicação no coletivo da sala de aula (CAVATON, 2010).

Refletimos que as crianças representam os valores culturais e sociais do meio adulto em que vivem, internalizam e contribuem para a cultura de pares que ocorre na interação da Educação Infantil. As crianças são participativas na sociedade, dessa forma, são ativas em seu próprio desenvolvimento. Ao interpretar e reproduzir o que trazem de suas culturas para a sala de aula, a criança, segundo Corsaro (2009) por reprodução interpretativa, aprendem com seus pares.

A escola proporciona um ambiente onde trocas culturais ocorrem a todo o momento, indica que as crianças não só apreendem a cultura como também agem sobre ela podendo sim modificá-la. Por cultura de pares, entendemos esse conjunto de atividades, brinquedos, interesses compartilhados pelas crianças na interação uma com as outras (CORSARO, 2009).

Além de todo o conteúdo formal que a escola pode proporcionar, em se tratando de Educação Infantil, o importante é ressaltar a diversidade cultural, uma vez que saindo do

núcleo familiar cada criança vai interagir com suas ferramentas já construídas, e conviver com pares da mesma faixa etária, além de outras crianças e adultos que lhes são estranhos (RODRIGUES, 2013).

Para Wallon (2005), a criança manifesta seus sentimentos pelo corpo, pela fala, desenho, brincadeira, pela ação. Portanto, para esse autor, não há desenvolvimento psicológico sem a participação de outras pessoas ou do movimento, o gesto, a linguagem corporal. O aspecto afetivo tem papel estruturante no início da vida da criança, a emoção e afetividade são responsáveis pelos primeiros vínculos sociais. Quando o meio de comunicação é o choro e a gesticulação, a criança está interagindo com sua família. E sendo a criança esse conjunto de psicomotor, psicológico e emotivo, a movimentação é necessária para o desenvolvimento da criança, porque a brincadeira é importante tanto como uma experimentação de papéis e sentimentos, como para exercício da coordenação, noção espacial e desenvolvimento das interações sociais. Além disso, a brincadeira é uma atividade que facilita a interação entre as outras crianças, bem como incentiva a resolução de conflitos (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006; VIGOTSKI, 2008).

2.5 BRINCADEIRA

***“Ao transformar o ambiente, o homem cria.
Para criar, imagina”. (Silva, 2012, p. 21).***

As atividades próprias da infância como, faz de conta, narrativas, desenhos, fazem parte de sua produção cultural, e como em qualquer cultura e faixa etária é importante para a identificação e constituição do sujeito (COSTA; SILVA; SOUZA, 2013).

A escola é um local para socialização e a brincadeira lúdica livre é um momento de aprendizado e socialização infantil, é um espaço para reflexão do cotidiano (SILVA, 2012). O outro nos legitima, o princípio da alteridade (ZANELLA, 2005), é a partir do outro, da convivência em sociedade, que vamos nos constituindo, dessa forma podemos concluir que as crianças aprendem com seu pares.

A brincadeira é uma atividade complexa que necessita de vários elementos para a constituição de um cenário imaginativo. São três elementos fundamentais para a elaboração do faz de conta: o corpo, som e o movimento. Muitas vezes não é necessário um objeto-pivô, ou seja, o objeto concreto que está exercendo uma função social para que se configure uma

faz de conta, mas somente a imaginação dele é suficiente para representá-lo (COSTA; SILVA; SOUZA, 2013).

Justamente por ser uma brincadeira, é visto por professores e pais como um momento livre que ocorre em momentos que conteúdos não estão envolvidos, “a prática docente prioriza o produto em detrimento ao processo”, dando poder a Escola para limitar ou expandir os processos criativos (SILVA, 2012, p. 46).

Pimentel (2008) coloca que o espaço para aprendizagem e situação lúdica se dá no embate entre a satisfação dos desejos, as necessidades e a utilização das regras, onde são necessárias habilidades sociais como a negociação, trazendo a tona competências potenciais.

A partir de trocas sociais que ocorrem em sala, as crianças ampliam seu repertório imaginativo, ampliando a compreensão que tem sobre si e sobre seu contexto cultural é também um forte indicativo de como a criança interpreta o cotidiano (SILVA, 2012).

A criação de uma situação imaginária, a partir da brincadeira, segundo Vigotski (2008), pode ser vista como um caminho para que o pensamento abstrato se desenvolva, pois ao desenvolver ações, a criança acaba por separar a brincadeira dos afazeres cotidianos, sendo esta separação um fator principal da idade escolar. Toda atividade criadora parte da experiência. Silva (2012) diz que experiência cultural e o arranjo de nossa imaginação são dependentes um do outro.

A brincadeira tem a função de minimizar a severidade de consequências de ação, dando a oportunidade para a criança experimentar e dissociar relações fixas entre meios e fins no comportamento. Sendo considerada uma preparação para a vida técnico-social. A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência (VIGOTSKI, 1998).

De acordo com Vigotski (1998), o brincar é determinado por duas características: criação de situação imaginária e comportamento regrado. Reconhecer a existência de situação imaginária na brincadeira foi comumente associado a determinado tipo de jogo. Em contrapartida, qualificar qualquer jogo ou brincadeira pela atuação dos processos imaginários significa reconhecer o vínculo existente entre motivação lúdica e desenvolvimento do pensamento simbólico.

Segundo Silva (2012), atividade lúdica é o processo de elaboração imaginativa juntamente com o produto de criação infantil, é a forma de a criança interpretar e se apropriar da realidade, dessa forma não podemos dissociar a imaginação do pensamento e também da aprendizagem, o princípio criativo ocorre nos processos de imaginar e conhecer, que são processos indissociáveis.

A criança interpreta o papel ao qual se propõe em um plano duplo, tanto pelo brinquedo quanto por si mesmo. É um dos desenvolvimentos do jogo não depender do material concreto, para criar uma situação de jogo, o brinquedo se transforma em ferramenta, porém a ação se sujeita à situação e aos papéis desempenhados (ELKONIN, 2009).

No decorrer da brincadeira vão sendo seguidas regras socialmente aplicadas aos personagens que as crianças negociam para a brincadeira, elas não são previamente combinadas, elas vão sendo utilizadas e negociadas de acordo com o desenvolvimento da situação imaginária (PIMENTEL 2008).

A outra característica definidora é que todo jogo envolve um conjunto de regras, explícitas ou implícitas. O brinquedo já dita as regras de comportamento para a situação imaginária, mesmo que não sejam regras combinadas previamente, regras formais, as crianças envolvidas já têm conhecimento delas e brincam de acordo (VIGOTSKI 2008).

Por isso, Vigotski (1998) partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito. O autor apresenta o brincar como uma atividade em que, tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali emergir. A brincadeira e o faz de conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças.

Considerando que o ato brincar e a linguagem do corpo são dois aspectos do desenvolvimento infantil integrados, a criança é um conjunto de fatores psicomotores, psicológicos e emotivos, portanto a movimentação é necessária para o desenvolvimento da criança (WALLON, 2005). A brincadeira é importante tanto como uma experimentação de papéis e sentimentos, assim como exercício da coordenação, noção espacial e desenvolvimento das interações sociais. Atentar à ação das crianças durante a situação lúdica,

que é constituída de regras e imaginação, permite observar de que maneira a atribuição de significados transforma a percepção e o comportamento infantil (VIGOTSKI, 2008).

2.5.1 Utilização de regras na brincadeira

Todo jogo envolve um conjunto de regras, explícitas ou implícitas. Existe uma situação imaginária na brincadeira que apresenta regras de comportamento, mesmo não tendo regras formais estabelecidas anteriormente. Elas existem por fazerem parte de determinado papel que a criança se prontifica a executar (VIGOTSKI, 2008).

Consideramos que as circunstâncias lúdicas são importantes, pois é um exercício de aprendizado assim como manifestação e satisfação de desejos e necessidades (VIGOTSKI, 2008). Quando a brincadeira tem seu foco no imaginário, as regras mudam de acordo com a necessidade do protagonista no decorrer da atividade lúdica, assim como essas regras não são combinadas previamente e sim de acordo com seus papéis e a carga cultural da criança que está liderando, por isso que ocorrem diferenças no momento da brincadeira (PIMENTEL, 2008).

Nos casos em que predomina o imaginário, as regras não são previamente formuladas, mas se originam da própria atuação imaginativa e se modificam constantemente durante o jogo. O comportamento regrado surge durante a brincadeira (VIGOTSKI, 2008).

2.5.2 Protagonismo

É Corsaro (2005) quem diz que a escolha dos modelos que as crianças protagonizam é relativo ao grau de poder social que possa ter. Considerando que a criança imita aquilo que conhece reprodução interpretativa inclusive (VIGOTSKI, 2008). Esse é o motivo de a maioria das imitações serem dos papéis de pais e professores, pois essas funções têm claramente um poder direto sobre as crianças que o reconhecem principalmente entre as idades de 2 a 5 anos.

Entretanto, Silva (2012) nos traz que apesar da brincadeira ser de cunho reprodutor, a criança vai além da imitação da realidade que está inserida, ela cria, a partir do que ela conhece situações, resoluções de problemas, comportamentos, tanto na narrativa, quanto no faz e conta e no desenho, incorporando ações que observa dos adultos a sua volta, e conclui que a experiência é a base para a imaginação.

Assim como Guimarães (2009) nos afirma que a imitação é um indicador demonstrativo sobre os conhecimentos das crianças, um ato exploratório de fatores sociais

cotidianos, assim como uma ponte de diálogo entre seus pares. Da mesma forma que nos mostra as habilidades de uma criança, também deixa margem para que a criança faça uma criação do novo a partir de uma representação daquilo que já é sabido, um ato responsivo.

Desde um cuidado assistencialista até a discussão sobre os benefícios da brincadeira na Educação Infantil, podemos perceber uma evolução significativa na dicotomia cuidar-educar. Entender a interação social e cultural da criança permite-nos uma gama de oportunidades de observar e explorar um momento de aprendizagem entre pares, constituído da relação com o outro, percepção e construção de significados do mundo.

2.5.3 Liderança

As interações que ocorrem no ambiente escolar ocorrem de forma livre, pois as crianças não são obrigadas a brincar com outra criança, elas escolhem seus pares sem a intervenção de um adulto para essa escolha. Por isso que Wallon (2005) afirma que a constituição de grupos de crianças na escola tem tendência variável.

Segundo Freire (2003) grupo é o conjunto da história do grupo somado à história do indivíduo. Assim, existem dois tipos de grupo, o primário, que é a família, e o secundário, trabalho, estudo, instituições, e em cada um deles o indivíduo desempenha o papel que reflete sua personalidade.

De acordo com Pichon-Rivière² (apud FREIRE, 2003) existem cinco papéis diferenciados no grupo: líder de mudança que busca soluções e enfrenta conflitos levando adiante as tarefas. Líder da resistência é aquele que sabota as tarefas e rebate as decisões do líder; bode exploratório assume as culpas do grupo; representantes do silêncio, a partir da atitude de silêncio incentivam a fala dos outros; porta-voz é quem interpreta e expressa os sentimentos e conflitos do grupo. Portanto, o grupo se constrói na base da rotina e constância de seus participantes, na individualidade de cada um e construindo um vínculo com a autoridade e com seus pares, com trocas de experiências (FREIRE, 2003).

² PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

3 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa tem como objetivo entender, descrever e esclarecer fenômenos sociais, por meio de análises das experiências de indivíduos ou grupo, com base em interações e investigações de documentos (AGROSINO, 2009).

Para uma observação, o pesquisador tem que aceitar o fato de que está à mercê das circunstâncias e da ação dos participantes, não tendo nenhum controle para os eventos que se desenrolam perante sua visão principalmente para o nosso trabalho onde a observação será por meio de vídeo. Os observadores qualitativos observam experiências em seu contexto natural e buscam desenvolver e aprofundar conceitos no processo de pesquisa (AGROSINO, 2009).

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A escola de Educação Infantil de uma região administrativa do Distrito Federal foi escolhida no banco de dados do projeto de doutoramento de nossa orientadora, tendo seus procedimentos sido aprovados no Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, sob o processo nº 099/2007. A escola atende também aos primeiros anos do Ensino Fundamental, contém ao todo 18 salas de aula e trabalha no turno matutino e vespertino. A sala de Educação Infantil observada tinha tapete em EVA em um canto, mesa de fórmica com cadeiras, prateleiras com brinquedos, entre eles os Legos e a massinha utilizados pelas crianças no vídeo e um armário com gavetas para utilização da professora. A sala é enfeitada com o alfabeto na parede e outros desenhos coloridos espalhados.

3.2 PARTICIPANTES

São oito crianças de cinco anos observadas sendo as meninas, cujos nomes fictícios são: Luisa, Marina, Eduarda e Fernanda; e os meninos: João, Gustavo, Jorge e Rafael.

3.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE PESQUISA

O instrumento de pesquisa utilizado foi o protocolo de observação (CRESWELL, 2010) dos quatro vídeos selecionados, no qual anotamos as descrições das brincadeiras das crianças e o que isso significa, ou seja, as reflexões sobre essas ações.

3.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Observação e transcrição dos vídeos das observações de brincadeira de faz de conta foram retiradas de quatro sessões gravadas em vídeo do banco de dados do projeto de doutoramento de nossa orientadora com duração média de cinco minutos.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a observação dos vídeos, recortamos os episódios significativos com os participantes brincando livremente, na própria sala, após terem terminado a atividade pedagógica proposta pela professora. Primeiramente apresentamos o sumário das sessões, e dividimos os dados obtidos com nossos dois objetivos. Para analisar o primeiro objetivo: “Observar a formação de grupos de brincadeira” encontramos as categorias: Agrupamento (Individual, Coletivo e Gênero); Liderança. E para o segundo objetivo: “Descrever os tipo de brincadeira pelas crianças” categorizamos: Temática; Protagonismo.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente observamos nos 4 vídeos algumas características das crianças participantes. Marina, a primeira delas, é muito carinhosa com os colegas, mas procura mais afeto e demonstrações de carinho das professoras, é muito sensível a provocações de outros colegas e sempre busca aceitação da colega Luísa, assim como Eduarda, por esse motivo, as duas, nem sempre estão de ‘bem’ uma com a outra, pois acabam competindo por Luísa. Mesmo buscando essa afirmação Eduarda é muito comunicativa e alegre, gosta de contar histórias inventadas.

Fernanda é a que tem a fala menos desenvolvida, utilizando mais palavras para se expressar do que frases completas, mas mesmo assim é a mais versátil, brinca em todas as brincadeiras, brinquedos e com todos os colegas, sem muita distinção.

Rafael tem mais facilidade em brincar com os meninos, e com as meninas ele gosta de provocar, puxando o brinquedo da mão, ou não concordando com algo só pra discutir, mesmo assim é o primeiro a defender algum colega e a se mostrar preocupado quando uma das crianças está chorando.

João é uma criança que não se comunica muito bem com a professora, brinca muito sozinho, mas segue os colegas ocupando o papel que ninguém mais quer ou substituindo um dos colegas no cenário, Gustavo gosta de brincar com as meninas e não tem problema em ser coautor das brincadeiras narradas por Luisa. Jorge gosta de brincar só e observar, mas consegue interagir pacificamente com os colegas e de participar de cenários de faz de conta.

A partir dos recortes dos vídeos tratamos as sessões separadamente e discutimos nossos resultados a luz de nossas categorizações e nosso aporte teórico.

4.1 SESSÃO 1

4.1.1 Resumo da Sessão 1

Nesta primeira sessão João, Rafael e Gustavo não aparecem no vídeo, isso sugere que faltaram ou ainda estavam em atividade proposta pela professora. As crianças estão concentradas nas próprias brincadeiras com o lego no tapete emborrachado. A maioria está

fazendo de conta que estavam fazendo uso da tecnologia, construindo individualmente computadores.

Enquanto Luísa faz seu computador de faz de conta, vai cantando músicas religiosas. No vídeo, a professora da sala pergunta que músicas eram aquelas, disse ter aprendido na Igreja que frequenta com a mãe e as irmãs. Até que repentinamente a colega Eduarda pediu para ela parar. A Luísa chateada pediu ajuda à professora:

- Professora, a Eduarda não deixa cantar a música do meu vô.

A professora não lhe deu resposta, isso nos sugere que deixou a solução para as próprias meninas. Sem a interferência da professora e visivelmente chateada com a colega, Eduarda disse que Luísa não ia mais para sua casa. Apesar disso, logo em seguida Luísa e Eduarda continuavam brincando como se não houvesse acontecido a divergência.

Neste momento Rafael apareceu no vídeo, pega um carrinho e foi brincar sozinho sem participar da brincadeira das meninas.

Fernanda por sua vez brincava individualmente arremessou uma peça de lego. Luísa assume o papel de professora quando chamou a atenção da colega por ter jogado o brinquedo no chão, dizendo-lhe que poderia machucar o colega.

4.1.2 Resultados do Primeiro objetivo “Observar a formação de grupos de brincadeira”

a) Agrupamento:

A formação de grupo se deu individualmente e depois com a formação de apenas um grupo de meninas, portanto por gênero.

b) Liderança:

Podemos perceber dois momentos em que ocorreram tentativas de liderança com crianças distintas. A primeira é Eduarda que pede para Luísa parar com a música e afirmando sua posição de liderança quando percebe que a professora não interferiu, afirmou “a Luísa não vai mais pra minha casa”. Dessa forma manteve uma posição negativa quanto à colega ao negar a entrada dela em sua casa. Porém, não surtiu efeito uma vez que Luísa ignora o castigo imposto pela Eduarda e mesmo assim, ambas continuam a brincadeira sem problemas. O segundo momento se desenrola com Luísa no papel de liderança quando repreende a colega

Fernanda por concretizar a ação de jogar o brinquedo no chão o que nos leva ao segundo item dessa análise. Resgatando Freire (2003), ela nos diz que grupo se constrói na rotina e individualidade contendo o elemento da autoridade entre os próprios pares.

4.1.3 Resultados do segundo objetivo “Descrever os assuntos abordados pelas crianças”

a) Temática:

Nessa sessão as crianças desenvolveram a temática computadores construídos de peças de legos e simulando brincar com os jogos virtuais, evidenciando conhecimentos prévios trazidos da cultura delas (CORSARO, 2009; VIGOTSKI, 2008). Bem como traços da cultura é percebido quando Luísa traz a música, um elemento familiar. A menina também apresenta a simulação da autoridade da professora no momento do conflito de comportamento da colega.

b) Protagonismo:

Quando Luísa repreendeu a colega por jogar o brinquedo no chão, imita a forma com que a professora lida com situações de conflito em sala de aula, olhando sério para a colega e explicando que tanto pode quebrar o brinquedo quanto machucar algum colega (ELKONIN, 2009; VIGOTSKI, 2008).

Pudemos perceber que no desenrolar da atividade lúdica livre houve a utilização de papéis sociais, nessa sessão o papel de professora, que permitiu que a criança repreendesse a colega que se comportou fora do padrão. Uma das regras da brincadeira é a de se comportar tal qual o papel representado.

4.1.4 Conclusão

Comprovamos que atividade lúdica livre é o momento de expressão da criança, ela demonstra seus conhecimentos prévios e traços de sua cultura além de experimentar papéis sociais de acordo com a necessidade que surge no desenvolver do cenário imaginário. É o momento das interações pessoais de livre escolha, já que o professor não está mediando para que determinadas crianças se relacionem.

4.2 SESSÃO 2

4.2.1 Resumo sessão 2

Nesta segunda sessão, dos oito participantes apenas Jorge não apareceu no vídeo. As crianças escolheram legos para brincar e ficaram no tapete. Luísa ignora os brinquedos e prefere fazer de conta que estava no momento de “chamada dos presentes” na roda de conversa. Ou seja, sugere que existe um momento em se verifica a presença das crianças apontando as fichas de nomes e fotos fixados na parede.

Eduarda respondeu a ação de Luísa dizendo: “está me irritando”, enquanto brincava com Gustavo de dinheiro e passeio de carro. Gustavo era o pai que trabalha como policial. Eduarda era a mãe e juntos foram passear de carro e acabaram no shopping, de acordo com Marina, e utilizaram dinheiro imaginário, sem usar nenhum objeto para representá-lo, para pagar a compra de itens culinários.

A brincadeira de Gustavo e Eduarda desencadeou que outros colegas entrassem no faz de conta se definindo como mamãe e papai e delegando a função de filho aos outros. Luísa parou a sua brincadeira e se inseriu como mãe, mudando a função de Eduarda para filha. Eduarda não gostando da troca de papel imposta por Luísa negou o faz de conta dizendo: Não sou filha, sou Eduarda. Voltou para o espaço do lego sozinha.

Então João assumiu o papel de filho e entrou na brincadeira. Rafael não participou do faz de conta coletivo, apesar disso, preferiu continuar brincando de lego, mas sendo influenciado pelo papel de policial do colega, protagonizou o papel de bandido, com afirmações verbais para si mesmo, falas egocêntricas de bandido. Construíu blocos de lego e depois os destruía com uma representação do papel que protagonizava individualmente.

4.2.2 Resultados do primeiro objetivo “Observar a formação de grupos de brincadeira”

a) Agrupamento:

Primeiramente, a formação de grupo se deu individualmente entre cinco crianças, mas Gustavo e Eduarda brincavam juntos. A brincadeira deles desencadeou uma segunda formação de agrupamento, o coletivo. Apenas Rafael se manteve em uma atividade individual, esse agrupamento coletivo nos sugere que as crianças mostraram um hábito de

brincarem juntas aparentemente devido a valorização pela professora no trabalho em grupo, semelhante as práticas apresentadas por Freire (2003).

b) Liderança:

Nessa sessão nos deparamos com uma disputa de liderança. Eduarda desde o início da brincadeira se impôs o papel de mãe e todos que foram entrando na brincadeira aceitaram. Até que Luísa quis participar e com autoridade disse que seria a mãe, modificando Eduarda ao papel de filha. Eduarda não aceitou essa nova delegação e resistindo à liderança, saiu da brincadeira de faz de conta se assumindo como ela mesma. A partir das duas sessões apresentadas, percebemos a reincidência de Luísa como criança dominante e Eduarda como líder da resistência (Pichon-Rivière apud FREIRE, 2003) e um novo elemento, João no papel de intermediário, no momento em que não entra na discussão pelo papel, mas aceita o papel por estar disponível.

Confirmamos essa distribuição de papeis no grupo no dizer de Paniagua e Palacios (2007, p. 83): “Uma vez formados os grupos, surgem as crianças dominantes junto àquelas que ocupam lugares intermediários e às que tendem a se deixar levar e dominar pelos demais”.

4.2.3 Resultados do Segundo Objetivo “Descrever os assuntos abordados pelas crianças”

a) Temática:

O assunto explorado pelas crianças é cotidiano familiar e cultural delas em que elas nos apresentam seus conhecimentos prévios e experiências de situações vividas na escola, no shopping, na compra de comida e no lar (CORSARO, 2009; VIGOTSKI, 2008).

b) Protagonismo:

Pudemos perceber a imitação de fatos cotidianos e conhecimentos prévios como passear de carro, manipulação de dinheiro e papéis sociais de família. Os processos de imaginação e criação das crianças sobre as situações de faz de conta foram com objetos imaginários e gestos indicativos das ações que queriam representar (SILVA, 2012) Luísa também prefere se desvencilhar do lego e se concentra unicamente em interpretar determinado momento de chamada que a professora costuma fazer diariamente com as crianças. O único que representou o papel social com o objeto pivô (VIGOTSKI, 2008),

objeto concreto principal utilizado no cenário imaginário, foi a destruição de construção de lego feita por Rafael, como caracterização de um ato de bandido.

Nessa sessão pudemos ver claramente a utilização da regra convencional. Gustavo começou sendo policial, porém assumiu definitivamente o papel de pai. Interpretou a regra desse papel social quando paga as contas, por isso ele acompanhou Eduarda, que fazendo o papel de mãe, faz as compras. E outras crianças entraram como filhos (ELKONIN 2009; VIGOTSKI, 2008).

4.2.4 Conclusão

Luísa é a líder desse grupo, mesmo com Eduarda se contrapondo a ela. Os outros colegas agem a partir das decisões de Luísa, que utiliza de papéis sociais de autoridade, professora e mãe, para intensificar seu próprio papel dentro do grupo.

O protagonismo de Gustavo ao interpretar o papel de pai e de policial, nos permite concluir como a atividade lúdica livre é importante para as crianças no quesito compreender e apreender conceitos sociais. Fica claro que Gustavo é o pai policial e provedor das compras de sua esposa. As crianças demonstraram compreensão de que se deve usar dinheiro para comprar algo e de existir locais adequados para tal.

4.3 SESSÃO 3

4.3.1 Resumo sessão 3

Nesta terceira sessão, dos oito participantes apenas Jorge não apareceu no vídeo. As crianças estavam sentadas em duas mesas com massinha e decorre todo o diálogo imaginário apresentado a seguir.

João e Rafael brincavam de super-heróis, João estava com um casaco de Batman, o que desencadeou a brincadeira. Luísa começou a fazer comida e logo, ignorando a brincadeira dos meninos, ela disse que ia ter uma festa onde as meninas seriam princesas e os meninos, seus pares. Luísa indicou para João duas princesas, Marina e Fernanda. Foi a estratégia da Luísa para resolver o problema quando ela percebeu ter mais meninas do que meninos na mesa. A não ser por Rafael, todos aceitaram a brincadeira. Gustavo propôs a Eduarda que fossem ao mercado comprar comida. As meninas, por sua vez, combinaram ir ao shopping.

Rafael se incomodou com a brincadeira reafirmando seu papel primário de ser um super-herói e Luísa ignora dizendo que a festa começaria às quatro horas e disse ainda, fazendo com a massinha:

- Vou fazer bolo e docinhos coloridos e vai ter chuva e vai molhar toda Rapunzel, depois vai chegar o príncipe de todo mundo, entendeu Marina?

Por fim não teve bolo, mas vários docinhos de massa de modelar. A festa toda se constituiu de preparação de cenário imaginário e em cantar “parabéns”, inclusive Rafael, que não havia entrado na brincadeira, participou da festa.

4.3.2 Resultados do primeiro objetivo “Observar a formação de grupos de brincadeira”

a) Agrupamento:

A primeira formação inicial foi coletiva por gênero e a segunda foi coletiva com meninos e meninas, com apenas um menino brincando individualmente, entrando apenas no final no grupo. Por meio das interações criança-criança demonstram reprodução interpretativa quando brincam coletivamente com elementos trazidos da cultura, por exemplo a preparação da festa (CORSARO, 2009). Notamos que apesar do cenário imaginário comum, o gênero influencia nos formatos interpretativos de cada criança. “Na brincadeira meninos e meninas não apenas gostam de brincar de coisas diferentes, como inclusive quando brincam da mesma coisa costumam ter estilos diferentes de brincar” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 79).

b) Liderança:

Luísa dita o rumo da brincadeira, delegando princesas para cada super-herói, marcando horário e se responsabilizando pelo preparo da comida para a festa, inclusive ignorando o argumento de Rafael que tenta ir contra sua liderança e continua brincar de super-herói. As regulações da brincadeira por Luísa são acompanhadas pelo grupo e ao final, atrai a participação do colega resistente. Luísa impõem um novo cenário aos meninos quando ignora o papel de super-herói trocando-os por príncipes utilizando o cenário inicial dos meninos e adequando a sua vontade, mesmo que tenha incluído a todos nesse novo cenário (FREIRE, 2003).

4.3.3 Resultados do segundo objetivo “Descrever os assuntos abordados pelas crianças”

a) Temática:

As crianças trazem interpretações e reproduções de experiências vividas por meio de livros, filmes, e do cotidiano cultural. Nesta sessão trazendo interpretação de super heróis e princesas, e principalmente festa, trazendo todos os traços significativos que habitualmente experienciam em festas de aniversário (CORSARO, 2009, VIGOTSKI, 2008).

b) Protagonismo:

Nessa sessão a regra utilizada foi a de formar os casais para festa, mesmo que tenham duas princesas para o super herói João, pois Luísa achou mais importante não deixar ninguém excluído da brincadeira do que pensar que duas acompanhantes para um super herói não seria viável.

Os processos de imaginação e criação foram criando vários cenários imaginários utilizando-se de diálogos de faz de conta. A realidade é necessária para a criança criar cenários imaginários, assim como a utilização de regras de comportamento (SILVA, 2012; VIGOTSKI, 2008), de acordo com o que a situação precisa. Essas regras não são combinadas previamente entre as crianças, elas automaticamente são seguidas de acordo com os papéis sociais e o cenário imaginário construído, nessa sessão a necessidade de permitir que todos tenham um par prevaleceu à regra social da monogamia.

4.3.4 Conclusão

A preparação do cenário imaginário também faz parte da brincadeira, é o momento em que as crianças decidem com quais pares interagirem e qual cenário imaginário irão seguir. A utilização de seu cotidiano e das ferramentas que estão disponíveis também faz parte da atividade lúdica livre.

4.4 SESSÃO 4

4.4.1 Resumo sessão 4

Nesta quarta sessão, apareceram todos participantes no vídeo. Tapete com o lego. Gustavo faz um avião e Luísa entra na brincadeira cantando a música sobre as cores do

semáforo, possivelmente, aprendida na escola, porque todos sabiam. Gustavo se divertia, dando muitas risadas, mudando um pouco a brincadeira, mas mantendo o tema sobre transporte, Luísa disse ser maquinista mesmo ainda falando que era um avião, Rafael entrou na brincadeira seguindo os passos do Gustavo e os dois se tornaram passageiros.

Rafael ficou meio de lado por iniciativa de Luísa que disse a ele:

- Você não tá brincando direito, sinal vermelho é pra parar.

Então Rafael replicou dizendo que estava certo. Luísa o ignorou e cantou novamente a música do semáforo. Jorge deixou de lado sua pista construída de lego e entrou na brincadeira seguindo os comandos de Luísa ao dizer a cor do semáforo. Rafael, então, entra no trem atrás de Jorge e aceita os comandos de Luísa.

João montava individualmente seu lego e, depois, tomou posse da pista construída e deixada de lado por Jorge.

Marina, Eduarda e Fernanda preferiram brincar de fazer do lego e dar comida para as bonecas imaginárias. Prestaram atenção à brincadeira dos outros colegas, mas não fizeram menção em participar.

4.4.2 Resultados do primeiro objetivo “Observar a formação de grupos de brincadeira”

a) Agrupamento:

A primeira formação dos grupos foi individualmente e por gênero. Somente Luísa e Gustavo brincaram juntos, a temática dessa brincadeira atraiu mais participantes meninos. As demais meninas se mantiveram juntas e brincando separadamente de boneca (CORSARO, 2007). Elas representam e reproduzem os comportamentos de meninos e de meninas vindo da cultura em que vivem (PONTIAGUA; PALACIOS, 2007).

b) Liderança:

Luísa começou a utilizar uma música conhecida de todos para ditar a brincadeira, interpretando a música de acordo com cada comando. O assunto chamou a atenção dos meninos para brincar junto. Rafael tenta mudar a direção dos comandos, mas se colocando no papel de professora autoritária Luísa confirma dizendo “Você não tá brincando direito, sinal

vermelho é pra parar” utilizando a própria letra da música como argumento e sendo apoiada por outros colegas (FREIRE, 2003).

Nessa sessão a utilização da regra é muito clara, a regra é de acordo com a música que a professora ensinou. Vermelho para parar, amarelo para atenção e verde para continuar. O interessante é a contraproposta de Rafael, que tenta mudar o sentido de cada cor, mas sua proposta não é aceita por nenhum colega.

4.4.3 Resultados do segundo objetivo “Descrever os assuntos abordados pelas crianças”

a) Temática:

O teor da música sobre o semáforo e sua utilização desencadeou a brincadeira das crianças na cultura escolar (FREIRE, 1983).

b) Protagonismo:

A imitação tanto da professora, por parte de Luísa, e a imitação dos colegas com a própria Luísa nos traz o elemento que a crianças não imitam somente os adultos, elas reconhecem também seus pares. Meninas e meninos vão à escola por gostarem, por ser onde encontram e convivem com amigos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

4.4.4 Conclusão

A utilização da regra social é fundamental para desenvolver o cenário imaginário, assim como para experimentar e apreender as regras da sociedade em que estão inseridos. A atividade lúdica livre é também momento de aprendizado para as crianças, elas aprendem com seus pares e a diversidade cultural que cada uma delas representa.

Para concluir, sintetizamos nossos resultados no quadro abaixo:

Sessão	Participantes	Brinquedos	Tema	1º formação	2º formação
1	Luisa, Jorge, Marina, Eduarda, e Fernanda.	Legos	Computador e jogos de computador.	Individual	Luisa com Eduarda e Fernanda
2	Gustavo, Luisa, Marina, Rafael, Eduarda, João e Fernanda.	Legos	Cotidiano familiar e escolar.	Individual/ Gustavo com Eduarda	Coletivo/ Rafael e Eduarda individuais.
3	Gustavo, Luisa, Marina, Rafael, Eduarda, João e Fernanda.	Massinha; Utensílios de cozinha	Conhecimento sobre super-heróis e princesas e festa de aniversário.	Gênero	Coletivo
4	Gustavo, Luisa, Jorge, Marina, Rafael, Eduarda, João e Fernanda.	Legos	Música sobre o semáforo.	Individual/ Gustavo com Luisa	Meninos com Luisa/ Meninas

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já esclarecemos que a atividade lúdica livre é o momento de brincadeira sem intervenções de um mediador adulto, a criança se manifesta por meio da ação e de fazer o que gosta, e esse momento de atividade lúdica livre é propício para o desenvolvimento, pois permite a criança exercitar tanto sua individualidade quanto o exercício da socialização.

A criança pequena, desde que nasce, tem de aprender a lidar com conflitos, emoções e comportamentos sociais, a atividade lúdica livre é o momento para oportunizar construção de aprendizagem coletiva e livre de obrigações para chegar a resultados de escolhas, e permite às crianças desenvolver responsabilidade, tomada de decisões, resoluções de conflitos, portanto é um precursor do processo da autonomia.

A criança manifesta seus sentimentos pelo corpo, portanto o momento da brincadeira representa tudo de significativo para a criança ajudando-a a entender o mundo e servindo como avaliação para o professor rever sua própria prática. A brincadeira, a atividade lúdica livre, é uma construção de conhecimentos protagonizada pelas crianças.

Observar a brincadeira das crianças nos ilustrou como são presentes as relações sociais e culturais nas práticas infantis e como o ambiente da escola, da Educação Infantil, contribui com a exposição de diversas culturas e pares para se relacionar e interagir.

A necessidade intrínseca de se relacionar seja com o outro, seja com o objeto, e de montar o cenário imaginário independente das ferramentas disponíveis na hora da brincadeira, faz parte do desenvolvimento social da criança. Percebemos também que as crianças apresentam ter uma organização da minissociedade que ocorre em sala de aula, tendo uma líder, a oposição, o sujeito manipulado, ações e atitudes esperadas de acordo com as regras sociais percebidas de suas realidades culturais.

Levantamos a hipótese pela apreciação das gravações em vídeo que atividade lúdica livre parece ser um momento de prazer para as crianças e que, por isso, pode ser usado pelo professor, como laboratório de experiências sociais e culturais, assim como exercício da criatividade. No faz de conta, a criança interpreta e representa com elementos retirados de sua realidade cultural, incorporando nos processos de imaginação e interesses. Ela tende a se juntar com pares que tenham afinidades de tema e modo de brincadeira.

A utilização do seu cotidiano, a escolha dos papéis sociais para representação,

utilização da regra social que esses papéis escolhidos demandam e formação de grupo- liderança, líder da resistência, intermediário entre outros- fazem parte do processo de construção do cenário imaginário ocorrido no momento de atividade lúdica livre. Essa é a oportunidade da criança ser ativa em seu meio e entre seus pares, priorizando suas ações, escolhendo, compreendendo e apreendendo conceitos sociais que vão lhe constituindo humana.

Questões interessantes suscitaram nossa reflexão, como por exemplo, a escola de Educação Infantil, em sua função de manter indissociável o binômio educar e cuidar, permite que a criança brinque, sem a pressão de que ocorram aprendizagens, mesmo sabendo que as crianças aprendem umas com as outras. Além disso, dar o devido valor pedagógico à Educação Infantil nesse momento escolar em que a criança pequena está vivendo e não pensar na educação compensatória, ou seja, ser considerada uma pré-fase do Ensino Fundamental. Sobretudo pensar nos momentos lúdicos e nos espaços de liberdade de expressão infantil para as brincadeiras entre pares. Só dessa forma explicamos que brincadeira é essa, a intrigante atividade lúdica livre da criança.

PARTE III

ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS FUTURAS

Com este trabalho da brincadeira, a importância das interações sociais, construção de símbolos e diversidade cultural se mostraram fundamentais para o desenvolvimento da criança, e por consequência, do ser humano. Como ainda há muito a ser pesquisado e compreendido no âmbito do desenvolvimento infantil no princípio escolar, principalmente voltado à criança pequena, pretendemos para os próximos anos dar prosseguimento a esta temática na pós-graduação, lato sensu, com cursos de especialização e strito sensu, com Mestrado e Doutorado. Mas, principalmente, continuar nossa atuação em sala de aula da Educação Infantil, agora sendo a professora e não mais a auxiliar.

7 REFERÊNCIAS

- AGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca, Consultoria, supervisão e revisão Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009. Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Lick.
- BARBATO, Silviane B. **Integração de crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental de nove anos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa Do Brasil**. Assembléia Constituinte: Brasília, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC/SEF. Brasília. v. 1, 1998.
- _____. **Lei nº 11.274**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Congresso Nacional: Brasília, 2006.
- _____. **Lei nº 12.796**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Congresso Nacional: Brasília, 2013.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época; v.43).
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- CAVATON, Maria Fernanda Farah. **A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos**. Brasília: Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2010.
- _____; BARBATO, Silviane B. A fala egocêntrica a criança de seis anos na construção coletiva da escrita. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 11. p. 78-102, set. 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>
- CARVALHO, Ana Maria Almeida e CARVALHO, João Eduardo Coin de. Estratégias de aproximação social em crianças de dois a seis anos. **Psicol. USP** [online]. 1990, vol.1, n.2, pp. 117-126. ISSN 1678-5177.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez Ed., 2009, p. 31-50.

_____. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica Maria Letícia B. P. Nascimento, Porto Alegre. Artmed, 2011.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SOUZA, Flávia Faissal. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus, 2013. Coleção imaginar e criar na educação infantil.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.

DIDONET, Vital. A criança de 0 a 3 anos: uma história de casos e descaso. **Caderno Aslegis** no. 17, Brasília, volume 6, 2002.

ELKONIN, Danill B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças**. Trad. Bissoto, Maria Luísa, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

FERREIRA, M. Isabel; ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1995.

FREIRE, M. O que é um grupo? In: FREIRE, M (Org.) **Grupo**: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. (Série Seminários) p. 29-38.

_____. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de um professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e Comunicação.

GUIMARÃES, Daniela. Entre gestos e palavras: pistas para educação das crianças de 0 a 3 anos. **Educação on-line** (PUCRJ), v.1, p. 4, 2009.

GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara (org.), **Paixão de Aprender**. 6. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. 1992. P. 59-68.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação Infantil pós- LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. P. 99-112.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Editora Foletras, 1987.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*[online]. 2005, n.20, pp. 11-30. ISSN 2175-3520.
- MELLO, Suely Amaral. **Infância e Humanização**: Algumas Considerações Na Perspectiva Histórico-Cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, 2007. V. 25, N. 1, P.83-104.
- MOURA, E. M. S. L. de; VASCONCELOS, P. A. C. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 57-67, jan./abr. 2011.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação.
- PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre. Artmed, 2007.
- PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicol. educ.** [online]. 2008, n.26, p. 109-133. ISSN 2175-3520.
- PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- QUEIROZ, Norma L. N; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchoa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.
- SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação**: Santa Maria, v. 35, n.1 p. 69-84, jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em mar. 2014.
- SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 2, Jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=. Acesso em mai. 2014.
- RODRIGUES, Sílvia Adriana, reflexões sobre a organização de práticas educativas no contexto da educação infantil, **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 183-199, jan./abr. 2013.

- SILVA, Daniele Nunes Henrique, **Imaginação, criança, escola**. São Paulo: Summus, 2012. Coleção Imaginar e criar na educação infantil.
- SPADA, Ana Corina Machado. Propostas de Cuidado e Educação No Ambiente da Creche – Aspectos Históricos e Formação de Professores. Presidente Prudente, SP. **Nuances**: Estudos sobre Educação, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 93-106, jan./dez. 2007.
- TUNNES, Elizabeth e TUNNES, Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. **Revista Em aberto**, Brasília v. 18, n 73, p. 78-88, jul. 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed., Tradução de Cipolla Neto, J.; Barreto, L. S. M. e Afeche S. C. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Pensamento e linguagem** (Tradução J. L. Camargo). São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Ufrj, **Revista GIS** nº11, 2008, p. 23-36. Disponível em <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>.
- _____; LURIA, Alexander R. **A história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- WALLON, HENRI. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: C. Carvalho. Lisboa: Edições 70, 2005.
- ZANELLA, Andrea. **Sujeito e alteridade**: reflexões a partir da psicologia histórico cultural. Psicologia e Sociedade, Florianópolis, v. 2, n. 17, p.99-104, maio 2005.